



Une éducation aux médias intégrée à la formation professionnelle en alternance des professeurs-documentalistes en France.

Jacques Kerneis, Léa Lanhers

► To cite this version:

Jacques Kerneis, Léa Lanhers. Une éducation aux médias intégrée à la formation professionnelle en alternance des professeurs-documentalistes en France.. Colloque international : Éducation aux médias et pratiques pédagogiques innovantes., Paris Descartes, Paris Sorbonne Nouvelle, UCAO, Colloque labellisé SFSIC, Jun 2015, Paris, France. hal-01143540

HAL Id: hal-01143540

<https://hal.science/hal-01143540>

Submitted on 5 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS INTÉGRÉE A LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE DES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES EN FRANCE

Jacques Kerneis, Formateur Espe de Bretagne et chercheur associé au CREAD et au PREFICS***

Léa Lanhers, Master MEEF Documentation, Rennes 2 et Espe de Bretagne

** Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique - EA n°3875*

*** Pôle de recherche Francophonies Interculturel Communication Sociolinguistique – EA 4246*

Introduction

Le contexte de l'éducation aux médias (EàM) en France se voit durablement modifié par au moins trois facteurs qui sont à resituer dans le contexte actuel du système éducatif.

- L'EàM, tout d'abord, prend place dans un ensemble plus vaste : l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Fixée par la loi de 2013 de la manière suivante : « au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage », cette EMI est elle-même incluse depuis janvier 2015 dans un *parcours citoyen*. Les attentats de ce début d'année ont en effet provoqué une accélération de la prise de conscience de l'importance de cette « éducation à ».
- Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants du 18 juillet 2013 attribue pour sa part aux professeurs-documentalistes, « en exclusivité », des compétences concernant l'éducation aux médias et à l'information (EMI). C'est en tout cas la lecture qui a pu en être faite de ce texte, puisqu'ils sont présentés comme « enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias ». La première des quatre compétences spécifiques est la suivante : « Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information ».
- Dans le même temps, la formation professionnelle des enseignants est renouvelée. La deuxième année de Master s'effectue en alternance entre l'établissement scolaire et l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE).

Dans ce texte, nous présentons de manière dialogique (Rabatel, 2005) une recherche-action qui porte sur la formation des enseignants-documentalistes et tient compte de ce contexte en mouvement. Une des voix est portée par le concepteur de la formation (énonciateur 1 : E1) et l'autre par une enseignante-stagiaire qui termine son cursus dans cette formation (énonciateur 2 : E2). Ces deux voix se joignent dans l'introduction (E1 + E2 = *nous*¹) et se rejoignent² de nouveau dans des propos

¹ Quand chaque énonciateur utilisera le « nous du chercheur », il sera noté de manière ordinaire (sans italiques).

² Ce texte n'est pas une simple juxtaposition de points de vue. Il a donné lieu à des relectures croisées qui ont pu faire éclore des questionnements. En voici un exemple. A travers un commentaire de E2 « Pour ma part, j'écris toujours

conclusifs qui ouvrent des perspectives, par rapport à l'EàM mais aussi par rapport à la formation des enseignants.

Une revue de littérature permet de préciser ce que nous entendons par professionnalisation, ainsi que la posture épistémologique et méthodologique que nous adoptons. Le corpus pris en compte est également présenté. Il est lui aussi double, puisqu'il comporte d'une part une présentation réflexive d'un mémoire professionnel de recherche en lien avec l'EMI et les enfants du voyage réalisé cette année par l'énonciateur 2 (E2), et d'autre part l'analyse des démarches et des productions des enseignants-stagiaires au cours de leur année scolaire par l'énonciateur 1 (E1). Ils ont en effet réalisé un portfolio au premier semestre dans le cadre d'une Unité d'enseignement (UE) « Pédagogie et numérique » puis ont analysé et créé des images fixes et animées au cours du second semestre dans le cadre d'une UE intitulée EMI. Ils ont également animé un débat filmé sur un thème lié à l'EMI qui fait lui aussi l'objet d'une analyse.

Nous nous interrogerons (E2 et E1 tour à tour) sur les possibilités de l'EMI, présentée dans ce nouveau contexte, de constituer un facteur de professionnalisation pour ces stagiaires-enseignants.

Contexte en cours de stabilisation : 3 dimensions concomitantes : les professeurs documentalistes, l'EMI et l'ESPE

Dans cette partie, entièrement écrite par l'énonciateur 1 (E1), l'accent est tout d'abord porté sur trois éléments prégnants du contexte puis la focale est élargie à d'autres aspects également importants. Nous commençons par présenter les professeurs-documentalistes, qui sont l'objet central de cet article.

Les professeurs documentalistes

L'existence généralisée de ce corps d'enseignants constitue une particularité française. Des essais ont pu être menés dans différents pays (l'Australie et le Portugal, par exemple...), mais la présence de personnels documentalistes et enseignants dans les bibliothèques scolaires de tous les établissements scolaires de l'enseignement secondaire reste indéniablement une spécificité qui existe maintenant depuis une trentaine d'années. La fragilité de leur identité professionnelle a été mise en évidence par plusieurs travaux de recherche (Hedjerassi et Bazin, 2014, par exemple). Les raisons évoquées tournent notamment autour du manque de reconnaissance de leur place d'enseignant (ibid.). D'autres pointent également le refus de percevoir la richesse du métier dans ses différentes dimensions et les postures de médiation qu'il permet (Ménard, 2013). L'attribution de responsabilités par rapport à l'EMI serait peut-être de nature à fortifier cette identité. C'est l'hypothèse que *nous* interrogeons dans ce texte.

« professeur documentaliste » sans trait d'union. Je crois que ma lecture de *Professeur documentaliste : un tiers métier* (Fabre, 2011) au début du M1, avec sa réflexion sur l'union des deux figures, m'a conditionnée à envisager le métier ainsi. Je me sens moins professeur ET documentaliste que professeur habilité à gérer le CDI, dans la mesure où toute mon action est tournée vers le pédagogique et l'éducatif. Le terme « documentaliste » en devient alors presque un adjectif. Sachant que dans ce référentiel, le trait d'union est absent, est-ce un usage, une habitude qui vous fait employer cette forme ? »

La réponse d'E1 étant la suivante : « effectivement, il n'y a aucune intention dans ma façon d'écrire ce mot composé. La manière proposée n'est aucunement opposée à ma conception « composite » de cette fonction, qui par contre, ne « mise pas tout » sur la dimension pédagogique.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI)

La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 donne en effet une place plus importante à l'éducation aux médias, comme nous l'avons signalé en introduction. Les expressions utilisées varient d'un texte à l'autre mais se stabilisent cependant autour de cet intitulé : EMI. L'accent est constamment mis sur la dimension numérique des médias.

Nous pouvons constater que les derniers textes relatifs aux programmes des cycles 3 et 4 soumis à la concertation ne mettent cependant pas beaucoup en évidence l'EMI et encore moins le professeur documentaliste. L'EMI est quasiment absent des projets de programmes du cycle 3, qui inclut désormais la classe de 6^{ème}. Concernant le cycle 4, le professeur documentaliste est déclaré « enseignant et maître d'œuvre du domaine de l'EMI dans l'établissement. Cependant, de nombreux savoirs de l'information-documentation se trouvent attribués aux professeurs d'histoire-géographie et de lettres, via les projets de programme de ces disciplines, dans leur mouture actuelle.

C'est par l'Arrêté du 1er juillet 2013 qui porte sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation d'une manière générale que des compétences spécifiques ont été « attribuées » aux professeurs documentalistes. Ce texte est composé des compétences suivantes :

- « Les compétences C1 à C14 communes à tous les personnels, professeurs et CPE
- Les compétences P1 à P5 spécifiques à tous les professeurs (dont le professeur documentaliste), que complètent les compétences D1 à D4 spécifiques aux professeurs documentalistes. Le texte est explicite puisqu'il précise qu'« outre les compétences [que les professeurs documentalistes] partagent avec l'ensemble des professeurs, telles qu'elles sont énoncées ci-dessus, ils maîtrisent les compétences spécifiques ci-après ».
- Les compétences C1 à C8 spécifiques aux Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) ».

Si l'on regarde la Note de service du 17 mars 2015 sur les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public (rentrée 2015), on s'aperçoit vite que les « avancées » énoncées plus haut s'accompagnent de restrictions qui interrogent. La grille qui concerne les professeurs documentalistes se démarque par une interprétation singulière : l'ensemble des « compétences communes à tous les professeurs » a été omis (compétences P1 à P5), de sorte que les professeurs documentalistes ne sont plus concernés que par les « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » (compétences C1 à C14 vues plus haut), auxquelles ont été uniquement ajoutées les « compétences spécifiques aux professeurs documentalistes » (compétences D1 à D4).

Entre temps, l'EMI a été incluse dans un *parcours citoyen*. Composé de cours d'enseignement moral et civique (EMC), d'une éducation à (l'EMI) et de l'incitation forte à la participation des élèves à la vie de l'établissement et de son environnement qui se traduira par l'encouragement à l'engagement associatif, sportif, culturel, social, solidaire et citoyen des élèves.

Il nous semble important d'insister sur le fait que c'est la première fois que la création d'un média est recommandée, dans un texte officiel émanant de l'Éducation nationale (hormis dans le cadre de la Semaine de la presse et des médias dans l'école). Le discours de la ministre de l'Éducation nationale, prononcé le 22 janvier (2015), présente 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République. Elle déclare que :

« Le ministère veillera à ce qu'un média - radio, journal, blog ou plateforme collaborative en ligne - soit développé dans chaque collège et dans chaque lycée. Les professeurs documentalistes seront tout particulièrement mobilisés à cette fin. C'est en effet en engageant les élèves eux-mêmes dans des activités de production et de diffusion de contenus, notamment à travers les réseaux sociaux et les plateformes collaboratives en ligne, qu'ils prendront le mieux conscience des enjeux attachés à la fiabilité des sources, à l'interprétation des informations et à la représentation de soi en ligne ».

Ce discours a l'avantage de recentrer les propos sur les besoins réels des élèves. Force est de constater que les hésitations, que nous avons essayé de mettre en évidence à travers les textes officiels ci-dessus, amènent la Fédération des Enseignants Documentalistes de L'Éducation Nationale (Fadben) à se centrer sur une revendication identitaire et à lancer une pétition intitulée #ouestleprofdoc, ou littéralement « Où est le prof doc ? ».

L'ESPE après IUFM

L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation a succédé en 2012 aux Instituts Universitaires de formation des Maîtres (IUFM). Cela s'est accompagné d'une réorganisation de la formation qui répond à un cahier des charges national laissant des marges de manœuvre à chaque école. En Bretagne, le choix a été fait de créer en Master 1 (M1) une unité d'enseignement (UE) intitulée « Cultures numériques », mise en place en 2013-14 pour toutes les maquettes concernant les étudiants de Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Celle-ci est mutualisée depuis cette année entre les étudiants des Master Professeurs des écoles (PE) et Professeurs des collèges et lycées (PLC). Elle porte sur les pratiques numériques dans la société et pas seulement à l'École. L'année de Master 2 (M2), qui se déroule en alternance intégrée depuis cette année (2014-2015), comporte une UE « Pédagogie et numérique » qui elle est centrée sur l'École. Les professeurs documentalistes bénéficient de cette mutualisation en M1 et d'un programme spécifique en M2. Nous avons tenté d'articuler ce programme avec une autre UE qui leur est également spécifique intitulée « Éducation aux médias et à l'information - Sémiologie de l'image ». Cette année de M2 est également ponctuée, pour tous, de l'écriture d'un mémoire professionnel de recherche. Nous en reparlerons également dans la partie 4.

Nous souhaitons cependant insister sur le fait que nous n'avons jusque-là mis l'accent que sur 3 aspects. Il en existe bien d'autres qui font système et conditionnent les évolutions en cours.

D'une manière plus globale, il nous semble nécessaire de préciser que la gouvernance du système éducatif est également questionnée. Le ministre Peillon, artisan de cette loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, l'avait souligné dès sa prise de fonction. On peut constater que cette problématique a ensuite été oubliée mais elle se reflète dans l'insatisfaction récurrente des enseignants et les doutes exprimés par les personnels de direction (MEN, 2013).

De la même manière, de nombreuses voix se font entendre pour rappeler que l'École n'a pas trouvé la « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui conviendrait à la société actuelle. La pratique de l'enquête

gagnerait à remplacer la simple « visite des œuvres³ » qu'évoque Chevallard (2011, 2015). Cette démarche nécessiterait de donner une place plus importante au questionnement des élèves. L'ancrage dans les habitudes du passé est pourtant fort. Le nouveau socle de connaissances, de compétences et de culture (dont la mise en place est prévue à la rentrée 2016) induit une forme curriculaire qui ne semble pas comprise aujourd'hui par les enseignants. Il est vrai qu'ils se trouvent face à un ensemble de textes qui pour certains sont actés, mais ne prendront effet qu'en 2016 quand d'autres ne sont pas élucidés et concernent la rentrée prochaine. Pour les professeurs documentalistes, par exemple, un texte stipule qu'à partir de septembre 2015, leurs heures de cours seront prises en compte (2h pour 1h effectuée sur un service dû de 30h par semaine) mais de nombreuses zones d'ombres empêchent pour le moment d'organiser sa mise en œuvre.

En plus de ces textes officiels abondants et parfois contradictoires, il est possible également de nous référer à certaines réflexions de différents acteurs. Nous pouvons citer des chercheurs tel Olivier Le Deuff qui vient de publier un livre intitulé : « *La documentation dans le numérique* », Marlène Loicq et Alexandre Serres qui ont récemment donné une communication sur le thème « *L'EMI : Quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à... ?* » s'appuyant sur une analyse lexicographique ou encore Jacques Kerneis (2014) qui propose dans un article « Six topiques pour une nouvelle éducation à » et pose les limites de ces études quantitatives (Kerneis, 2015a). Des acteurs engagés et réflexifs tels que l'inspecteur d'académie honoraire Jean-Pierre Véran ou le professeur documentaliste Pascal Duplessis publient eux aussi des analyses argumentées sur leurs sites personnels.

Sur le thème de la professionnalisation, nous pouvons d'une part nous appuyer sur des auteurs qui ont une approche sociologique (Crozier et Friedberg, 1981), Wittorski (2011) mais aussi sur des travaux portant sur l'enseignement (Lang, 2001) et même sur le métier de professeur documentaliste : Corbin-Ménard, 2014, Thiault et al. (2013) et Kerneis (2012) et Kerneis et al. (2015b).

Epistémologie, méthodologie : corpus pris en compte

L'ensemble de ces textes, institutionnels et autres nous proposent plusieurs points de vue sur l'EMI et la professionnalisation. Notre posture (E1 et E2) consiste à garder une certaine distance avec les discours de chacun sans prétendre à une neutralité. A titre d'exemple, lorsque nous envisageons l'histoire de la documentation nous la percevons comme une histoire sociale et pas (uniquement) selon une histoire biographique des documentalistes. En effet, le développement de ce métier est à resituer dans une nécessité sociale, dans une époque. Nous adoptons une posture épistémologique qui relève de la sémio-pragmatique qui sera juste évoquée ici et fera l'objet d'un développement plus important dans un prochain texte (Kerneis, 2015c). Au-delà du caractère dialogique de ce texte, nous choisissons cette approche, à la suite de Georges (2014) qui propose une socio-pragmatique de l'identité numérique. Nous le faisons car nous voulons interroger l'identité professionnelle des professeurs documentalistes en formation et parce qu'elle est adaptée à la multiplicité des traces d'énonciations que nous repérons dans notre corpus. Celui-ci est constitué, outre le mémoire dont un exemple est présenté, par les portfolios des étudiants produits en groupes de 4, composés de leurs images fixes et animées trouvées

³ Il est nécessaire de préciser ici que le terme œuvre a une portée générale (l'action d'un individu ou d'un groupe) et ne comporte aucune dimension artistique.

et créées ainsi que des analyses sémiotiques qu'ils ont produites à partir d'elles. S'y ajoutent des débats filmés qu'ils ont eux-mêmes mis en scène et réalisés.

Deux points de vue complémentaires qui participent d'une ingénierie didactique coopérative

Cette partie comporte deux énonciateurs bien distincts. Dans un premier temps E2 propose un regard distancié sur le mémoire professionnel de recherche qu'elle a rédigé cette année. Ensuite E1 propose son regard synthétique sur les différentes productions de l'ensemble des enseignants-stagiaires. L'ensemble participe d'une démarche d'ingénierie didactique coopérative (Sensevy, 2011) qui trouve sa concrétisation dans la discussion, en partie commune, qui suit.

L'exemple d'un mémoire : l'écriture d'une professionnalisation

Le mémoire de Master 2 MEEF est le fruit de la rencontre entre un contexte générique, l'année de stage à mi-temps (soit 15 heures hebdomadaires en responsabilité), et d'un contexte spécifique, le lieu de stage. Dans le mémoire pris pour exemple, le cadre de l'étude est celui d'un collège urbain d'environ 500 élèves âgés de 10 à 15 ans. Cet établissement a la particularité de proposer un dispositif voyageurs, visant à faciliter la scolarisation des enfants du voyage. En effet, les familles de ces élèves restent fortement attachées à la culture nomade, et malgré une tendance à la sédentarisation, ce mode de vie entrave souvent l'assiduité à l'École et donc la maîtrise des apprentissages fondamentaux.

Historiquement, la communauté de voyageurs a souffert d'un processus de marginalisation. Aujourd'hui, les politiques nationales et départementales tentent de réduire cet état de fait, cette marginalité, par le biais de dispositifs d'intégration. Ce phénomène peut faire écho à la situation de l'EMI, qui apparaît encore aujourd'hui en France comme un enseignement marginal en comparaison des autres disciplines. Cette « éducation à » se révèle ainsi peu intégrée aux pratiques des enseignants, à l'exception des professeurs documentalistes, dont le référentiel métier mentionne précisément la compétence spécifique en matière d'EMI. Or, la pratique de cette seule année de stage a permis d'expérimenter le manque de reconnaissance de la fonction pédagogique de cet enseignant au sein des établissements. Un triptyque (Figure 1) s'esquisse alors : EMI, professeur documentaliste, enfants du voyage. Malgré les différences d'entité (un dispositif pédagogique, un corps de métier et une catégorie d'élèves), il apparaît que tous trois occupent une position marginale au sein du système éducatif français.

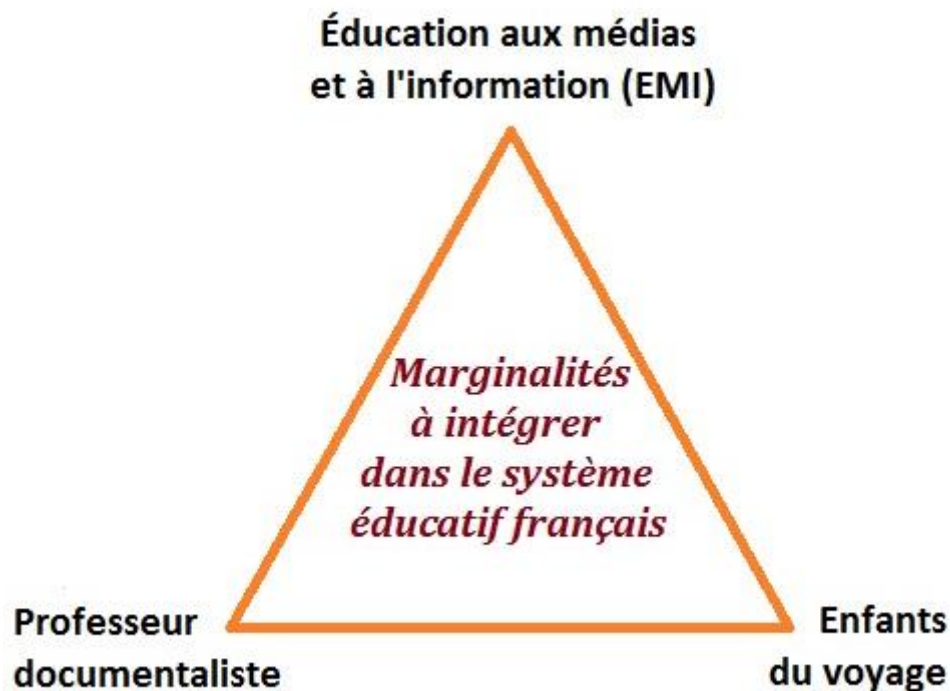


Figure 1 : schéma du triptyque EMI, professeur documentaliste, enfants du voyage

Néanmoins, l'engagement d'un processus de démarginalisation a conduit à intituler ce mémoire « L'EMI auprès des enfants du voyage : un enseignement entre marginalité et intégration ». Pour construire la posture professionnelle d'enseignant documentaliste, pour penser ce métier en construction, le choix a été effectué de s'appuyer sur l'EMI. En effet, à l'instar du professeur documentaliste, le rôle, l'étendue et le potentiel de cet enseignement ne sont pas encore stabilisés. Un phénomène de mutation et d'hybridation s'observe ainsi en fonction de l'environnement, scolaire comme de celui de la société. Par ailleurs, le fait de placer l'EMI au cœur d'un projet sur le lieu de stage visait aussi à s'intégrer en tant qu'enseignant au sein de la communauté éducative. La question suivante s'esquisse alors : la marginalité (de l'EMI notamment) peut-elle favoriser l'intégration d'une autre marginalité (celle des enfants du voyage et du professeur documentaliste) ? Pour que ce projet prenne sens auprès des élèves, il a été exploité la capacité de l'EMI à décroiser les disciplines. La tâche finale consistait alors en la réalisation d'un prospectus publicitaire promouvant un événement fictif (Figure 2).



Figure 2 : exemple de prospectus réalisé par deux enfants du voyage

L'hypothèse soumise à l'étude était que ce décroisement, facilité par l'EMI, puisse se montrer bénéfique à l'apprentissage des enfants du voyage. Il apparaît d'une part que l'EMI a favorisé le maintien de leur attention. Ce projet trouvait en effet un écho dans l'utilité pratique au quotidien, puisque les prospectus rappelaient aux élèves ceux utilisés par leurs parents dans le cadre de leurs activités commerciales. Mais au-delà de cette dimension utilitaire, l'éducation *par* et *aux* médias suscitait également une motivation. Les élèves se montraient par exemple enthousiastes à l'idée de lire des petits textes projetés sur un diaporama ou de chercher une image sur un moteur de recherche. Ce projet a d'autre part permis la mobilisation de différentes compétences. La culture médiatique s'est ainsi trouvée valorisée à travers l'étude du rôle et des informations à transcrire sur un prospectus, tandis que des savoir-faire informatiques intervenaient dans l'usage d'un traitement de texte. Bien que l'informatique renvoie à une vision techniciste des médias, cet apprentissage s'avère ici nécessaire, dans la mesure où 80% des enfants du voyage – contre 6% des autres collégiens – ne disposent pas d'ordinateur chez eux. La culture informationnelle se manifeste quant à elle dans la démarche de recherche d'images libres de droits, qui renvoie elle-même à des compétences civiques, à savoir l'exercice des droits et le respect des devoirs en matière de propriété intellectuelle. Avant l'expérience, 41% des collégiens n'avaient d'ailleurs jamais entendu ce concept, contre 100% des voyageurs. De nombreuses compétences psychosociales sont également mobilisées : l'empathie, l'autonomie, l'initiative et l'estime de soi. Enfin, une réflexion a été menée sur les compétences disciplinaires qu'il était possible d'intégrer. Si le travail rédactionnel en français reste souvent incontournable dans les travaux interdisciplinaires, l'exploitation du vocabulaire en anglais prenait ici un véritable sens au sein de l'univers info-communicationnel, le web ne se réduisant pas au web francophone. Il faut pourtant garder à l'esprit que l'entrée du projet par l'EMI aurait pu renforcer le sentiment de marginalité de ces élèves, dans le cas par exemple où l'on aurait choisi d'étudier la presse quotidienne nationale, alors que les voyageurs s'intéressent peu à l'actualité. Mais les médias encourent parfois eux-mêmes le risque de marginaliser l'EàM. En effet, les élèves sont souvent tentés par la consommation passive, irréfléchie, des médias et surtout des images. Cet écueil révèle ici l'un des intérêts pédagogiques de l'éducation *aux* médias sur l'éducation *par* les médias.

Ainsi, l'une des principales conclusions tirées par l'enseignante-stagiaire en termes de professionnalisation reste l'importance de faire du lien, et plus encore, de « bien faire du lien ». Il s'agit alors de soigner la mise en relation, de manière à ce qu'elle fasse sens et réponde à un besoin. En créant une rencontre entre les compétences transversales et les savoirs disciplinaires, entre les individus, mais aussi entre les cultures médiatique, informationnelle, numérique et informatique, en intégrant, se dessine finalement un moyen de lutter contre la mise à la marge. Si l'éducation au numérique est parfois décrite comme diluant ou absorbant l'EàM, l'analyse de cette expérience a montré que les domaines de compétences ne s'emboîtent pas. Au contraire, ils s'imbriquent et interviennent de manière réticulaire pour renforcer la cohérence d'un projet. Ils s'intègrent aux apprentissages et intègrent eux-mêmes d'autres apprentissages, de sorte que, dans la mise en œuvre de l'EMI, le professeur documentaliste doit considérer comme une force le fait ne pas être rattaché à une discipline scolaire. Cela lui offre en effet l'opportunité d'intégrer tous les savoirs, pour les mettre en relation.

Malgré la dimension personnelle de cette expérience, celle-ci s'avère d'autant plus marquante qu'à l'entrée dans la vie professionnelle, les étudiants n'en ont pas encore beaucoup. L'écriture d'un mémoire, en exigeant l'approfondissement d'une expérience, façonne donc professionnellement les étudiants-stagiaires.

Le projet d'un formateur numérique EMI : autour de l'énonciation

Il est utile de préciser dès maintenant que le public des Master 2 documentation est composé d'une part des lauréats du concours et d'autre part d'étudiants qui ont choisi de passer en Master 2 sans avoir obtenu le concours. Ce public mixte bénéficie de conditions de stages différentes (15 heures de stage en responsabilité toute l'année pour les étudiants lauréats et 8h à deux en pratique accompagnée entre les vacances de la Toussaint et celles de Pâques pour les étudiants non lauréats) Cela explique probablement que l'ensemble de la promotion a préféré traiter, dans le dossier numérique qui était demandé, une thématique libre plutôt que de se centrer, comme les autres enseignants, « sur la conception, la mise en œuvre et l'analyse de situation d'enseignement et d'apprentissage intégrant le numérique », comme le demande la maquette du Master MEEF (ces consignes sont arrivées tardivement par rapport au cours qui débutait dès le début de l'année). Le cours (d'une durée de 12 heures) s'est centré sur évaluation des points forts et limites d'un *architexte* (Souchier, Jeanneret et al., 2003) choisi par les étudiants. Ce terme, désigne, dans le domaine des écrits d'écran, des outils numériques d'écriture qui produisent des formes susceptibles d'être ignorées par une illusion de transparence. Dans de tels environnements, on peut aussi constater que les formes éditoriales et autoriales tendent à se confondre. C'est sur cet aspect éditorial que nous mettrons l'accent dans cette analyse des différentes productions des étudiants-stagiaires. Un groupe (mixte lauréats et non lauréats) a utilisé un mur (*Padlet*), l'un a utilisé une plateforme de blog (*Wordpress*), un autre *Facebook* et un seul groupe a choisi le portofolio *Mahara* imposé aux autres disciplines. Ce qui apparaît, c'est que l'usage d'un portfolio de type *Mahara* favorise l'effacement énonciatif du fait de son architexte qui segmente le discours, même quand le thème abordé est celui de la communication (Figure 3) ou l'identité numérique, comme c'est le cas pour une étudiante qui a continué à l'utiliser en second semestre (UE EMI et sémiologie de l'image). On remarque que les étudiant.e.s qui ont utilisé un blog

(sur la gamification à l'école) dans le cadre de la première UE prennent le soin de se présenter et d'exposer leur(s) problématique de groupe.

Pédagogie numérique - Les outils de communication

Vous êtes membre de ce groupe

À propos

Membres

Forums

Pages

Collections

Partager

Fichiers

Figure 3 : l'architexte de Mahara

Nous avons effectivement suggéré aux étudiants-stagiaires d'utiliser le même *architexte* au semestre suivant pour analyser des images fixes et animées. Il s'agissait d'utiliser le même outil pour deux usages différents. Trois éléments n'ont pas favorisé la réalisation de cette dimension (comparatiste) du projet. Nous sommes passés d'un travail par groupe à un travail individuel ; celui-ci ayant une dimension collaborative avec un support désigné : une plateforme *Pinterest*⁴.

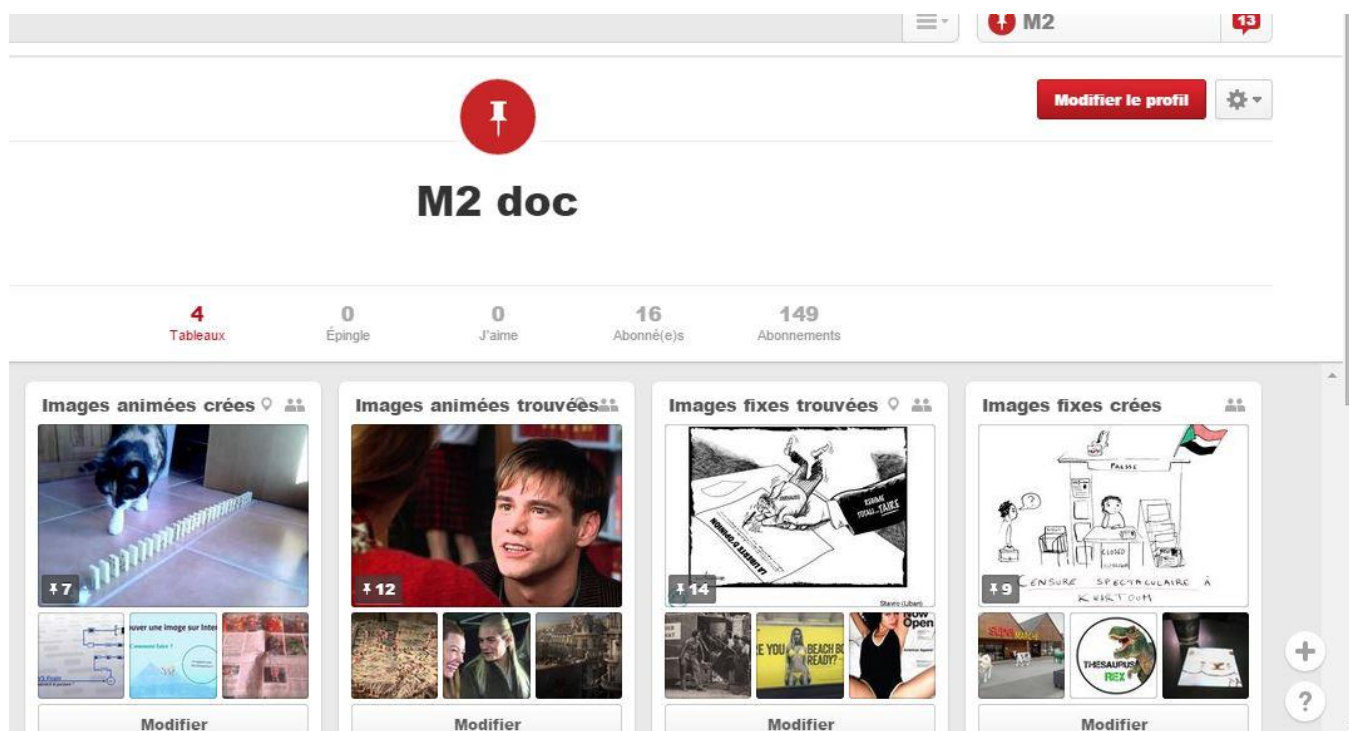


Figure 4 : les 4 tableaux porteurs des commentaires croisés

D'autre part, l'évaluation se faisait sur un format temporel de 180 secondes qui ne facilitait pas l'usage d'un tel support. Il s'agissait, dans le cadre du cours d'EMI-Sémiologie, de partir des images (fixes et animées) que les étudiants-stagiaires affectionnaient ou envisageaient d'utiliser avec les élèves au CDI. Le cours distinguait clairement l'analyse des images fixes et celle des images animées, l'enseignant

⁴ Accessible en ligne : <https://www.pinterest.com/jakerneis/>

étant différent pour chacune des parties. Le cours ayant été construit conjointement avec l'objectif de voir en quoi les analyses classiques sont utiles pour analyser ces images d'aujourd'hui, produites numériquement... et souvent sans aucune représentation du monde « naturel » : pas de personnages autres que numériques, pas de fragment de nature...

Ils devaient déposer quatre images (créées pour deux d'entre elles et choisies sur le net pour deux autres) et proposer des commentaires et questionnements sur les images déposées par les autres membres du groupe. On trouve bien ici des traces d'échanges qui relèvent de la construction de l'identité professionnelle en relation avec les médias (didacticiel pour bien se représenter, Animation *Prezi* pour analyser un dessin sur la liberté de la presse...). L'exploitation de ces échanges gagnerait à être plus systématique. C'est le « tableau » images vidéo créées qui a recueilli le plus de commentaires (jusqu'à 6). C'est aussi le premier dans la liste. Il apparaît en plus que l'intervention de l'enseignant dans ces échanges tend à « clore le débat », comme si l'évaluateur était passé. Il faut d'ailleurs signaler que ces images ne vivent pas au-delà de la période du cours, même si elles ont été utilisées par les membres du groupe dans les dossiers d'analyses qu'ils avaient à réaliser et dans les présentations orales déjà mentionnées. Un travail a également été réalisé sur les postures à adopter dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'EMI. A partir de thématiques qui interpellent les étudiants-stagiaires, des cartes de controverses ont été réalisées. Ensuite des débats contradictoires ont été mis en scène par les étudiants-stagiaires sur des thèmes tels que la diabolisation d'Internet, l'intérêt du courriel à l'école ou l'incorporation de l'EMI dans les programmes scolaires. Les films n'ont pas été exploités avec les étudiants, mais leur préparation et leur réalisation (rôle de l'animateur-moderateur...) sont elles-mêmes intéressantes. On y trouve aussi de nombreuses sources d'énonciation et l'on peut se demander, avec Georges (2014, p. 203) si « cette confusion des sources d'énonciation n'est-elle pas une métaphore de la construction identitaire elle-même qui procède autant par expression de soi que par incorporation du regard des autres ? ». Cette question nous semble tout aussi pertinente en ce qui concerne l'identité professionnelle.

Nous avons également abordé en cours (trop rapidement) la question de la construction d'une posture pour le professeur documentaliste à propos des questions de société les plus prégnantes aujourd'hui (religion, immigration...). Nous l'avons fait à partir de l'analyse d'un extrait⁵ de la série « Plus belle la vie », présente dans le paysage audiovisuel depuis plus de 10 ans et regardée par toutes les tranches d'âge.

On le voit bien, cette première expérience pourrait être améliorée. Nous essayerons d'apporter quelques solutions possibles dans la discussion qui suit.

Discussion : Pratiques des enseignants-stagiaires et nécessaire participation

Cette discussion voit la présentation du bilan et des pistes proposées par E2 en fin de formation puis celle de E1 qui sera amené à faire évoluer le dispositif. Nous n'avons pas souhaité gommer les différences (de statut) entre les deux énonciateurs et c'est la raison pour laquelle chacun répond tour à tour à la question suivante : « En quoi l'EMI a-t-elle contribué à la professionnalisation des étudiants-stagiaires ? »

⁵ Cet extrait met en scène un dilemme lié à l'immigration et a été programmé le vendredi précédent les élections départementales de 2015. Corroy (2008, 2010) a produit un travail de recherche à propos de l'impact de cette série.

La plupart des étudiants ont rencontré pour la première fois le concept d'EàM en Master 1. Si une ou deux années ne suffisent pas à pouvoir se dire spécialiste dans un domaine, à maîtriser toutes les connaissances et les compétences afférentes, il faut cependant dissocier éducation au numérique et éducation aux médias. La maquette de Master 1 prévoyait des cours de cultures numériques, durant lesquels ont été présentés des outils de veille, tels que Netvibes, Diigo ou Pearltrees, l'objectif étant alors de faciliter le travail collaboratif à distance de groupes d'étudiants issus de différents parcours MEEF. Parallèlement les formateurs en Documentation ont incité les futurs professeurs documentalistes à mutualiser leurs travaux sur Moodle, Dropbox ou encore Google Drive. En revanche, les premiers cours annoncés sous l'intitulé d'EMI ne sont intervenus qu'au deuxième semestre du Master 2, alors même que les étudiants-stagiaires étaient en poste depuis le 1^{er} septembre. Nous pouvons alors nous interroger sur la pertinence de la maquette des deux années de Master. Néanmoins, il faut rappeler que la première épreuve d'admissibilité du CAPES de Documentation (une composition en Sciences de l'information et de la communication, suivie d'une question épistémologique) nécessitait l'acquisition de bases solides en ce domaine. Mais plus encore, les formateurs avaient appris aux étudiants à s'autoformer par le biais de ressources numériques (telles que les fiches du CLEMI ou les séances pédagogiques d'Edu'bases). Les enseignants-stagiaires ne se sont donc pas vus directement formés à l'EMI, mais plutôt formés à exploiter le numérique dans la perspective d'une recherche de documents qui leur seront utiles pour comprendre les enjeux et contenus de l'EMI, et ensuite concevoir les séances.

Or, si les étudiants avaient uniquement reçu une éducation aux médias intensive, ils n'auraient pas nécessairement appris à s'autoformer. Dans ce cas, ils auraient peut-être continué à enseigner des connaissances et des compétences dépassées, faute d'avoir pris en compte les évolutions de la didactique et du paysage informationnel. Ces professeurs documentalistes éprouveraient peut-être aussi des difficultés à relier l'EàM aux autres apprentissages de l'École : ils persisteraient à l'enseigner seule, comme une discipline à part entière. Ainsi, l'autoformation guidée en EMI se révèle plus riche professionnellement qu'une formation magistrale en EMI, car précisément, elle ne les enferme pas dans l'éducation aux médias, mais leur offre l'opportunité de s'autoformer dans n'importe quel domaine, à n'importe quel moment, en fonction des besoins d'un projet. Elle leur offre l'opportunité de collaborer, en adéquation avec l'actualité.

Le formateur (E1) n'est pas en désaccord avec ce qui précède. Nous avons essayé de montrer les limites de la participation des enseignants-stagiaires à la formation telle qu'elle est proposée. Une plus grande efficacité serait atteinte grâce à un engagement plus fort. Cela pourrait être obtenu grâce à un principe d'élaboration-évaluation distribuée. Cela permettrait progressivement de construire une ingénierie didactique coopérative (Sensevy, 2011) qui aurait la particularité d'impliquer des enseignants en formation et non pas, comme à l'accoutumée, des professeurs chevronnés comme c'est le plus souvent le cas. Cela peut relever de l'illusion. *Nous* ne le pensons pas dans la mesure où ce contexte (l'obtention du Master et de la titularisation ainsi que l'obtention du concours pour certains) est intégré dans le dispositif de formation.

Bibliographie :

CORROY Laurence, (2008) « Un feuilleton hexagonal qui plait : Plus belle la vie » in CORROY Laurence (dir.), *Les jeunes et les médias - Les raisons du succès*, Paris, Vuibert.

CORROY Laurence, (2010) « Plus belle la vie, une éducation sentimentale « à la française » des jeunes – et des seniors ? », *Le Télémaque*, n° 37, p. 99-110.

CORBIN-MENARD Jocelyne (2013). *La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?* Thèse en sciences de l'éducation. Université Rennes 2.

CROZIER Michel ET FRIEDBERG Erhard (1981), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Editions du Seuil.

GEORGES Fanny (2014) « Eléments pour une analyse sémio-pragmatique de l'identité numérique » in BOURDELOIE Hélène et DOUYERE David (dir.), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication : regards croisés*, Paris, Mare & Martin, pp. 187-208.

HEDJERASSI Nassira et BAZIN Jean-Michel (2013). « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? » *Recherche et formation*, n°74, pp.71-86.

KERNEIS Jacques (2012). La démarche d'enquête et l'enregistrement des textes : un moyen collaboratif d'aboutir à une incertitude soutenable : le cas de la formation scientifique et professionnelle d'étudiants en documentation. Communication au *IVème Colloque spécialisé en sciences de l'information (Cossi)* « *Information, incertitudes, intelligences* ». Poitiers, 19-20 juin.

KERNEIS Jacques (2014). « Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information », *Synergies Sud-Est Européen*, n°4, pp. 25-36.

KERNEIS Jacques (2015a), *L'éducation aux médias et à l'information : un élément constitutif de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes ? Entrée par la professionnalité et problèmes méthodologiques*. Communication au *XIIIème séminaire M@rsouin.*, Saint-Jacut-de-la-Mer, 24-25 mai.

KERNEIS Jacques, HENTIC M., THIAULT Florence, LE ROUX, Patrick, et DIEMER Arnaud. (2015b). La durabilité à l'Université et dans le monde économique : le regard des étudiants ? Communication au *VIIème Colloque spécialisé en sciences de l'information Cossi 2015* « *Communication, Organisation, Société du Savoir et Information* », Montréal, Canada, 10-12 juin.

KERNEIS Jacques (2015c). Quelle intégration de l'éducation aux médias et à l'information dans la formation professionnelle en alternance des enseignants-documentalistes ? Communication au *xème congrès des enseignants-documentalistes de l'éducation nationale : « Enseigner-apprendre l'information-documentation !* », Limoges : 9-11 octobre.

LANG Vincent (2001). « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n°38, pp. 95-117.

LANHERS Léa (2015), *L'éducation aux médias et à l'information auprès des enfants du voyage : un enseignement entre marginalité et intégration*, Mémoire de Master 2 en documentation.

LE DEUFF Olivier (2015), *La documentation dans le numérique*, Lyon, Presses de l'ENSIB.

LOICQ Marlene et SERRES Alexandre. Communication au Colloque international : Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?, Rouen, 17-19 novembre.

MEUNIER Jean-Pierre et PERAYA Daniel (1993), *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (3ème édition revue et augmentée), Bruxelles, De Boeck, 2010.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2013). Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010. Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2015). Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Jeudi 22 janvier 2015.

<http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

ODIN Roger (2011), *Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*, Presses Universitaires de Grenoble.

PESQUEUX Yves (2011). « La responsabilité sociale de l'entreprise (RSE) comme discours ambigu », *Innovations*, n°34, pp. 37-55.

RABATEL Alain (2005) « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation » In BRES Jacques, Haillet Pierre Patrick, MELLET Sylvie, Nolke Hemming, et Rosier Laurence (dir.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, Duculot, (pp. 95-110),

SENSEVY Gérard (2011), *Le sens du savoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SOUCHIER Emmanuel, JEANNERET Yves et alii, *Lire, écrire, récrire, Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Centre Pompidou-BPI.

THIAULT Florence, KERNEIS Jacques, ROUILLARD Richard & PEIRANO Richard (2013). « La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ? » *Revue de l'Université de Moncton*, Canada, Volume 1, n° 44, pp. 87-109.
<http://www.erudit.org/revue/rum/2013/v44/n1/index>

VINCENT Guy. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

WITTORSKI, Richard (2011). « Les rapports entre professionnalisation et formation ». *Éducation Permanente*, n°188, pp. 5-11.